

Codziennność i fenomenologia – metodologiczne uwagi pedagoga

„Codziennność”, czy inaczej „życie dnia powszedniego” to pierwsze i podstawowe źródło wiedzy człowieka o świecie, o swoim w nim miejscu i o samym sobie. Wiedza ta jest zdobywana przez człowieka dzięki jego zdolności przeżywania, czy raczej doświadczania życia. Człowiek żyjąc-w-świecie, uczestniczy w nim, doświadcza go i samym tylko owym byciem-w-świecie uzyskuje o nim wiedzę. Dotyczy ona, jak się wydaje, spraw konkretnych, które można by w pierwszej kolejności odnieść do zdobywania umiejętności życia na różnych jego poziomach i w odmiennych społecznie oraz kulturowo stylach. Fenomenem ludzkiej egzystencji, umożliwiającym człowiekowi właśnie to „umiejętne”¹ życie-w-świecie, jest wychowanie. Określa się je dwojako: jako fakt i jako zadanie. Fakt zostaje opisany poprzez czasownik „jest”. Wychowanie jest formalną zasadą, wpisaną w ontologię ludzkiego sposobu istnienia. Zasadą, która stanowi zarazem najgłębszą, antropologiczno-społeczną strukturę usensawiającą istnienie człowieka, z tym że już nie tylko jako jego bycie w świecie „tu i teraz”, ale bycie-w-dziejach świata. A to zobowiązuje. Utrzymanie „ludzkiego charakteru dziejów świata” staje się zadaniem wychowania. Fenomen wychowania jako zadania (czynu) przekracza więc siebie jako fakt (opisu tego, co jest)². Mając bowiem na uwadze „ludzkie dzieje świata”, odwołujemy się – jako ludzie – do idei człowieczeństwa, która dana jest w zasadzie w sposób oczywisty i bezzalożeniowy. Z perspektywy wychowania jest jednakże zadana jako realizacja pewnej idei, która, mimo że wyczuwalna nieraz tylko intuicyjnie, aksjologicznie pozostaje w owej intuicji istotowo dopracowana. Ta idea zawsze wiąże się z określoną ideą człowieka (również dziecka) oraz porządkiem wartości.

Na poziomie życia codziennego fenomen wychowania jest przyjmowany jako społeczna oczywistość. Rzadziej postrzega się go jako oczywistość antropologiczną na poziomie ontologicznym. By móc dostać się do tego właśnie poziomu refleksji nad bytem człowieka, trzeba sięgnąć poza rzeczywistość codzienności. Trzeba zacząć pytać o nieempiryczne warunki tego, co dane i doświadczane empirycznie³. Codziennność dana jest człowiekowi empirycznie. Poznaje on ją jednak w sposób

¹ „Umiejętność życia” można pojmować rozmaicie. Można by to wręcz prześledzić na przykładzie konkretnych koncepcji wychowania. Jedną z propozycji przemyślenia tego zagadnienia z perspektywy filozoficznej jest książka T. Gadacza: *O umiejętności życia*. Kraków 2002.

² Oczywiście, postrzeganie wychowania jako faktu i jako zadania człowieka nie wykluczają siebie nawzajem, wprost przeciwnie, są ze sobą splecione wzajemną zależnością.

³ Zob. A. Anzenbacher: *Wprowadzenie do filozofii*. Kraków 1987, s. 26.

szczególny. I trzeba powiedzieć otwarcie, jakkolwiek poruszamy się w obrębie pedagogiki jako nauki i jej metodologii, to poznaje ją nie w sposób naukowy. Przy najmniej w klasycznym, pozytywistycznym rozumieniu tego pojęcia. Poznaje ją doświadczając jej, a jego poznanie jest w niemy wręcz sposób ukierunkowane na sens. A sens to nic innego jak nieempiryczny warunek empirycznie doświadczanego życia. Jak poznać sens? To chyba najtrudniejsze pod względem epistemologicznym i aksjologicznym pytanie człowieka. Ponieważ jednak człowiek nie może się uwolnić od jakże często w ciągu lat doświadczanego przez siebie samego pragnienia „życia sensownego”, trzeba podjąć próbę odpowiedzi. Dla pedagoga jest to o tyle zobowiązujące, że każda sytuacja wychowawcza, której staje się on uczestnikiem, zawiera pewien potencjał aksjologiczny, a ten z kolei może warunkować sens życia konkretnego dziecka. Podstawowym obowiązkiem wychowawcy staje się więc uzyskanie rzetelnego poznania sytuacji wychowawczej.

Czy metoda fenomenologiczna może w tym pomóc? Tak brzmi w zasadzie podstawowe pytanie niniejszego tekstu.

Zanim przejdziemy do bardziej szczegółowych rozważań, warto zatrzymać się na chwilę nad fragmentem artykułu Stefana Kunowskiego, zatytułowanym *Nauczycielskie poznawanie uczniów*⁴, w którym autor opisuje swoisty nauczycielowi sposób poznawania uczniów w codziennej pracy wychowawczo-dydaktycznej. Wprowadzając w zagadnienie, S. Kunowski przedstawił trzy rodzaje poznawania uczniów, z którymi może mieć do czynienia nauczyciel. Są to: poznanie naukowe, kliniczne i nauczycielskie. Z punktu widzenia niniejszego opracowania interesujące jest odniesienie autora do poznania naukowego oraz poznania nauczycielskiego. S. Kunowski stwierdza, że poznanie naukowe, prowadzone według zasad metodologii nauk pozytywnych, jest nauczycielowi niewiele przydatne w codziennej praktyce. Owszem, może się on sporadycznie posilkować jego metodami w celu uzyskania jakichś fragmentarycznych informacji, jak również może korzystać z wyników badań dostarczanych przez teorie psychologiczne, pedagogiczne czy socjologiczne. Wcale to jednak nie znaczy, że jako jej użytkownik (czyli np. nauczyciel) ma stawać się również jej współtwórcą⁵. Rzeczywistość szkolna, według Kunowskiego, dyktuje zupełnie odmienne warunki od tych, które są wymagane w przypadku badań naukowych, zwłaszcza prowadzenia obserwacji. Powołując się na autorytet Stefana Szumańa i prowadzone przez niego jeszcze w latach trzydziestych XX wieku badania, pisze, że:

„... na podstawie doświadczenia szkolnego można naukowo stwierdzić istnienie i odrębność nauczycielskiego poznawania wychowanków w codziennej praktyce”⁶.

S. Szuman dokonał wyraźnego rozróżnienia pomiędzy obserwacją jako metodyczną podstawą dociekań naukowych, charakteryzującą się: umyślnością, systematycznością i ścisłością, a obserwacją prowadzoną przygodnie, mimowolnie i niesystematycznie. Taką, jaką przeprowadza każdy nauczyciel (i wychowawca),

⁴ S. Kunowski: *Nauczycielskie poznawanie uczniów*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1961, nr 3.

⁵ Zagadnienie umiejętności korzystania z wiedzy pedagogicznej przez praktyków stanowi odrębny problem, związany m.in. ze sposobem budowania owej wiedzy, odsłaniania przez nią pedagogicznych prawidłowości, ale niekoniecznie poprzez badania nauk pozytywnych, lecz właśnie hermeneutyczno-fenomenologicznych.

⁶ S. Kunowski: *Nauczycielskie poznawanie...*, s. 49.

bezpośrednio obcując z dziećmi i utrzymując z nimi bliski kontakt. To właśnie dzięki niemu, jakby na marginesie wspólnego bycia w określonej sytuacji, gromadzone są przez nauczyciela dane o dziecku. S. Kunowski pisze dalej tak:

„Bliski kontakt stwarza masę obserwacji przygodnych, które kształtują intuicyjny sąd o ludziach, nieraz bardzo bogaty i wnikliwy. Sąd taki nie ma charakteru «mystycznego wczuwania się», lecz jest syntezą interpretacji zauważonych przelotnie i przygodnie cech wyglądu, wyrazu, zachowania się, przejawów psychicznych. Dla nauczyciela taka obserwacja i sąd intuicyjny są zawsze punktem wyjścia jego opinii o uczniu, często osąd tego rodzaju może być nadzwyczaj trafny i przewyższać badania testowe, ale również tworzyć ocenę zbyt subiektywną, powierzchowną i nawet niesprawiedliwą”⁷.

Codzienne sytuacje mogą być więc zasadniczym źródłem wiedzy o dziecku, o ile tylko nie poprzestanie się na pierwszych danych i nie uczyni z nich danych ostatecznych. Taka postawa grozi rutyną i popadnięciem w uprzedzenia oraz poznawczy bezwład, która jest przyczyną formułowania sądów uproszczonych, polegających na tak zwanym „przyklepaniu etykietek”. Nasuwa się tu pytanie, jak można unikać owych uproszczeń oraz uzyskiwać wiedzę naprawdę ważną i przydatną dla procesu wychowania? S. Kunowski w swoim artykule silnie akcentuje potrzebę weryfikacji pierwszych spostrzeżeń, wskazując potrzebę rozwijania i pogłębiania zarówno samego procesu obserwacji jako gromadzenia danych, jak i dynamicznego procesu ich interpretacji⁸.

My spróbujemy pójść nieco innym tropem i przyjrzeć się samej sytuacji wychowawczej tudzież określić zasadność wykorzystania w procesie jej poznawania metody fenomenologicznej⁹.

M.J. Langeveld, holenderski filozof i pedagog XX wieku, zaliczany do przedstawicieli fenomenologicznego nurtu w pedagogice, stwierdza, że:

„Pedagogika jest nauką doświadczalną, ponieważ jej przedmiot (sytuacja wychowawcza) odnosi się do rzeczywistości wychowawczej”,

i dalej, że:

„... pierwszym zadaniem pedagogiki (jako nauki praktycznej) jest analiza sytuacji wychowawczej. Znajomość samych tylko celów wychowania lub tylko ludzkiego powołania nie wystarcza dla pedagogiki”¹⁰.

„Doświadczalność” pedagogiki u ujęcia M.J. Langevelda odnosi się do rzeczywistości empirycznej, w szerokim rozumieniu tego pojęcia jako empirii, będącej źródłem i punktem wyjścia wszelkich badań, zarówno nauk szczegółowych, jak i uniwersalnych; zarówno badań ilościowych, jakościowych, jak też istotnościowych. „Rzeczywistość wychowawcza”, zwłaszcza dla jej uczestników, odsłania egzystencjalny charakter sytuacji wychowawczej oraz jej zakorzenienie w naturalnym doświadczeniu życia każdego człowieka. A ono samo rządzi się przypadkiem

⁷ Tamże.

⁸ S. Kunowski pisze dalej o czterech etapach nauczycielskiego poznawania uczniów: poznaniu wstępnym, poznaniu objawowym, poznaniu przyczynowym oraz poznaniu syntetycznym obejmującym całą głębię i tajemnicę osobowości ucznia.

⁹ Oczywiście, nie głosząc tu poglądu, że jest to metoda jedyna i uniwersalna.

¹⁰ M.J. Langeveld: *Naukowy charakter pedagogiki*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1961, nr 3, s. 84 i 85.

i zmiennością okoliczności. Jest z jednej strony obiektywnym losem każdego człowieka, złożonym często z niezaplanowanych przez niego zdarzeń, z drugiej czymś absolutnie wyjątkowym, subiektywnym, tajemniczym i nieredukowalnym do jakiegokolwiek zewnętrznego indywidualnym doświadczeniem¹¹. To doświadczenie egzystencjalne jest nie tylko wypełnione wartościami, ale wręcz się ich domaga jako niezbywalnego warunku utrzymania przez człowieka sensu życia. Z tym, że w sytuacji wychowawczej jako priorytet wysuwa się sens życia człowieka dorastającego, a nie dorosłego. To nie jest tak, że w tej właśnie sytuacji te sensy są równoważne. Nie jest tak, bo w samym fenomenie wychowania zawarta jest troska o sens życia człowieka dorastającego. Obojętne w tym przypadku, z czym ów sens będzie wiązany, do jakich spraw, okoliczności, obyczajów, do jakiej tradycji czy projekcji świata będzie się odwoływał. Zawsze ujawni się intencja, by nie pozostawiać dziecka samemu sobie w chwilach jego bezradności, lecz być przy nim obecnym i w ten sposób służyć mu pomocą w uzyskaniu przez nie pełnej samodzielności duchowej.

Podstawową troską dorosłych w procesie wychowania jest troska o przekaz, tak zwanych, wartości „właściwych”. Nie podejmuję się tu określenia nie tylko, jakie to miałyby być wartości, a przede wszystkim, czym miałyby się one wyrażać, w czym przejawiać, właśnie na poziomie postrzegalnej codzienności. Od momentu, kiedy człowiek zdał sobie sprawę z twórczego charakteru swego procesu rozumienia oraz jego siły oddziaływania konstytuującej, a zarazem będącej w stanie obalać egzystencjalne sensy, zadanie odnalezienia wartości „właściwych” stało się dla pedagogów karkołomne. Podmiotowość rozumienia i subiektywny charakter życiowego doświadczenia mogą znosić wszelkie arbitralne hierarchie wartości. W XX wieku wychowawca przestał być reproduktorem sensu, lecz stał się hermeneutą, który odsłania przed wychowankami w procesie poznawania i wychowania coraz to nowe aspekty rzeczywistości. Jego interpretacja ma być otwarta i ma zarazem otwierać innych na nowe treści, na nowe style życia, nowe *modi* bycia-w-świecie.

Czy jednak faktycznie ten zdynamizowany świat nie posiada już żadnych struktur, żadnych wartości, które można by odczytać według jakiegoś klucza jako wartości konstytuujących człowieczeństwo oraz właśnie usensawiających codzienne zmagania człowieka? W tym jego zmagania wychowawczo-edukacyjne?

Wydaje się, że w obliczu takiego pytania, które stawia człowiek pełen wątpliwości wobec sensu swych powszednich poczynąń, dobrze jest sięgnąć nie do prostych recept normatywnych, lecz właśnie do fenomenologii, która jakkolwiek nie daje wprost odpowiedzi, to umożliwia poszukiwania wartości obiektywnych, stanowiących horyzont odniesienia dla spraw i wydarzeń oraz spotkań codziennego życia człowieka. E. Husserl pisze bowiem tak:

„Świat, jako świat naszej życiowej codzienności, ma już przednaukowo struktury «takie same» jak te, które wraz z ich substancją (...) nauki obiektywne zakładają jako aprioryczne struktury świata istniejącego «w sobie» i określanego «prawdami w sobie»”¹².

¹¹ Zob. K. Ablewicz: *Doświadczenie naturalne podstawą pedagogiki per se* [w:] *Poza kryzysem tożsamości*. F. Adamski (red.), Kraków 1993. Na temat cech doświadczenia naturalnego człowieka oraz jego znaczenia w analizie, a także aranżacji sytuacji wychowawczych piszę również w książce *Teoretyczne i metodologiczne podstawy antropologii pedagogicznej*. Kraków 2003, Wyd. UJ (w druku).

¹² E. Husserl: *Kryzys nauki*. Przeł. J. Szewczyk, s. 108, cyt. za: J. Rolewski: *Rozum, nauka, świat przeżywany. Studium filozofii późnego Husserla*. Toruń 1999.

Jest wiec jakies dziejowe *a priori*, ktore zostalo ukonstytuowane w przednaukowym doswiadczeniu czlowieka, a ktore mu jest dane w jego swiecie przezywanym (*Lebenswelt*)¹³. Moze on je poznac, stosujac jednak odpowiedni sposob dochodzenia do owej wiedzy podstawowej. Zwrócenie uwagi na ogólną i uniwersalną strukturę świata przeżywanego, na jego aprioryczną i istotową formę¹⁴, otwiera przed refleksją pedagogiczną pole badań, dzięki którym pedagogia może odnajdywać swój kierunek i nawracać, gdy użyteczność świata *techné* zechce zawładnąć jej autonomią. W tym momencie *doxa*, już 'niepogardzana', może stać się polem badań docierających do wiedzy istotnościowej, ponieważ to ona jest pierwszym jej wyrazem. Również badań źródłowych dla możliwości ustalenia tego, co warunkuje zarówno sens wychowania w ogóle, stanowiąc jego niezbywalne warunki, jak i funduje sens konkretnych sytuacji wychowawczych. Poznanie, które jest zakorzenione w sytuacji człowieka, które jest 'konkretno-naoczne' i 'subiektywno-relatywne', przekracza *doxę* jako zwykłą potoczność, jest czymś więcej, czymś co może rościć sobie prawo do autonomii¹⁵. *Doxa* kryje w sobie, a zarazem odsłania tym, którzy chcą się dzięki pokornej refleksji przedrzeć poza jej warstwę przyzwyczajenia i codziennego rytuału, świat sensu, który jest człowiekowi 'podawany' w jego przeżywaniu świata, a precyzyjnie – doświadczaniu świata (przynajmniej w odniesieniu do wychowania). Jeśli wkraczam w *doxę*, jeśli próbuję ją zobaczyć taką jaka ona jest, jaką się prezentuje, to stosując zabiegi zawieszania jej ważności i stosując w odniesieniu do jej jakby pierwszej warstwy – danej bezrefleksyjną oczywistością rozumienia, jako swobody codziennego bycia, *epoché* – mogę odsłaniać kolejne warstwy sensu, kierując swym myśleniem zawsze związanym z jakimś horyzontem interpretacyjnym, konsekwentnie jednak nakierowanym na istotę sprawy.

„Świat codziennego życia, który wszystkie praktyczne wytwory (nawet te naukowe obiektywne jako fakty kulturowe, przy wstrzymaniu się od wzięcia udziału w ich zainteresowaniach) przejmują w siebie bez zastrzeżeń, jest co prawda odniesiony do podmiotowości w nieustannych zmianach swych relatywizacji. Jednak jakkolwiek nieustannie by się zmieniał, jakkolwiek byłby korygowany, zawiera zawsze w sobie swą typowość, wynikającą z praw istotowych, z którą związane jest wszelkie życie, a tym samym wszelka nauka, której ona stanowi «podstawę». Tak więc ma on też swą ontologię, dającą się zbudować w oparciu o czystą oczywistość”¹⁶.

Komentując słowa E. Husserla, badacz jego myśli J. Rolewski stwierdza:

„Tylko dzięki temu, że istnieje istotowa, pierwotna i aprioryczna struktura (...) świata przeżywanego jako takiego, niezmienna i taka sama we wszystkich możliwych konkretnych światach, różniących się poza tym wszystkim: formą kulturową, językową, dziejową, społeczną, etc., możliwa jest nauka jako nauka, tj. wiedza o rzeczywistości, bowiem to właśnie *a priori Lebenswelt* umożliwia w ostatecznym rozrachunku (...)

¹³ Nie należy do niniejszych rozważań ustosunkowywanie się do koncepcji świata przeżywanego E. Husserla, zwłaszcza że pojęcie to weszło do terminologii nauk społecznych głównie za pośrednictwem Alfreda Schütza. Zob. A. Schütz, T. Luckmann: *Struktury życia codziennego*. B. 1, Frankfurt am Main 1979.

¹⁴ J. Rolewski: *Rozum, nauka...*, s. 37.

¹⁵ B. Waldenfels: *Pogardzana doxa... [w:] Świat przeżywany. Fenomenologia i nauki społeczne*. Z. Krasnodębski, K. Nellen (red.), Warszawa 1993, s. 109.

¹⁶ E. Husserl: *Kryzys...*, tłum. J. Szewczyk, s. 116, za: J. Rolewski: *Rozum, nauka...*, s. 65.

«przedmiotowe odniesienie» struktur naukowych – samych w sobie «pustych», formalnych i tylko językowych – do jedynej rzeczywistości, jako jest nam dana: do doświadczenia *Lebenswelt*.(...) «Głęboka» struktura wewnętrzna świata przeżywanego jest bowiem tym, co wspólne i światu, i poznającej go nauce¹⁷.

Wydaje się, że wychowanie jako międzypokoleniowy sposób bycia człowieka w dziejach, służący utrzymaniu własnej dziejowości, właśnie w wymiarze 'człowieczeństwa' jako aksjologicznego znamienia charakteru osoby ludzkiej, podpada pod owa 'ontologię świata przeżywanego' i zarazem pewną *aprioryczną* strukturę 'życia w świecie', która w odniesieniu do sytuacji wychowawczej jest właśnie strukturą aksjologiczną.

W tym sensie pojęcie 'świata przeżywanego' jest kluczowym dla zrozumienia zasadności badań istotnościowych również w pedagogice. Z tym, że trzeba by przeprowadzić pewną korektę językową i raczej posługiwać się pojęciem świata doświadczanego (aniżeli przeżywanego) z tego powodu, że doświadczenie wnosi w życie człowieka więcej aniżeli samo przeżycie¹⁸. Dlatego proponujemy wprowadzić w obręb pedagogiki właśnie pojęcie doświadczenia. I ono zresztą pojawia się przy okazji niemieckiego *Lebensweltu* jako *Erfahrungswelt*¹⁹. Doświadczenie życia tudzież proces doświadczenia życia posiadają wiele cech, które w procesie wychowania trzeba respektować, tak jak należy respektować siłę zastanych praw przyrody. Doświadczenia nadchodzą nieoczekiwanie, tak jak woda w powodzi, i człowiek – opierając się tylko na własnym przygotowaniu i wewnętrznych zdolnościach – może stawić im czoła, ratując siebie i wyzyskując naukę płynącą z sytuacji, lub się poddać, wątpiąc we własne zdolności. Ludzkie doświadczenie życia, a właściwie rozmaite momenty doświadczenia czegoś przez dziecko oraz ich następstwa stanowią podstawowy 'materiał', z którym zmierza się wychowawca.

Doświadczenie naturalne ujawniane w fenomenach życia zawiera w sobie zarówno to, co doświadczone zmysłowo, jak i to, czego człowiek doświadcza poza zmysłami, a co – być może – samą zmysłowość czyni sensowną. Człowiek doświadcza bowiem rzeczywistości zarówno w sposób aposterioryczny, jak i aprioryczny²⁰. Doświadcza jej, rozumiejąc, ale samo rozumienie odsłania tylko wielość jakości, uprzytamniając ich wzajemną nieredukowalność. Badacz – fenomenolog

¹⁷ J. Rolewski: *Rozum, nauka...*, s. 55.

¹⁸ Zależy to od interpretacji samego pojęcia 'przeżywany' i poprzez to pojęcie tłumaczenie *Lebenswelt*, co dosłownie znaczy 'świat życia'. Pojęcie to wnosi ze sobą obecność świata i życia jako zjawisk autonomicznych, choć ze sobą splecionych przeróżnymi 'węzłami sensów'. Jeśli odniesiemy do takiego rozumienia 'świat przeżywany', to wszystko w porządku. Jeśli natomiast skojarzymy 'przeżycie' nie tyle z fenomenem 'życia' jako takiego, co 'przeżyciem' o charakterze li tylko emocjonalno-uczuciowym, to uzyskamy zupełnie inne znaczenie. Mianowicie, czegoś indywidualnego, co odnosi się do psyche danego indywiduum i jest warunkowane wyłącznie jego cechami.

¹⁹ Na temat fenomenologii doświadczenia zob. też [w:] B. Baran: *Fenomenologia amerykańska. Studium z pogranicza*. Kraków 1989, s. 51–64.

²⁰ Łac. *prior* wcześniejszy, *posterior* późniejszy. Potocznie *a priori* poznanie dane z góry, wcześniejsze, uprzedzające fakty, a *posteriori* poznanie późniejsze, nadchodzące po poznaniu faktów. Epistemologicznie dwa przeciwstawne typy poznania. *Apriorycznym* określano też rozumowanie: od tego, co ogólne do tego, co szczegółowe (dedukcja), *aposteriorycznym* od szczegółu do ogółu (indukcyjne). Zob. *Encyklopedia katolicka*. T. 1, s. 838–839.

postępuje w swych poszukiwaniach dalej. Podejmuje wysilek poznania oczywistego uzasadnienia jakościowej różnorodności. Każdy wyraz, każdy przejaw (Erscheinung), każda rzecz, przedstawiając się w jakichś 'wyglądach' (bo nie jednym), skrywa swój sens swoisty – taki, dzięki któremu może zostać rozpoznana jako właśnie ona, a nie co innego. Dopiero odkryty sens – istota fenomenonu doświadczanego przez człowieka w jego codzienności, funduje horyzonty dalszych rozumień.

Do poznania istoty zjawisk ma badacz doprowadzić przyjęcie postawy fenomenologicznej oraz stosowanie fenomenologicznej deskrypcji. Czym się one charakteryzują?

W niniejszym tekście ograniczę się do zarysowania ich interpretacji według klasyka niemieckiej myśli pedagogicznej Aloyisa Fischera²¹. Píše on, że owa postawa polega przede wszystkim na 'doprowadzeniu siebie do przedmiotu'. W konsekwencji oznacza to nie tyle realizację określonego, pozytywnego aktu poznawczego, ile 'abstrakcję niedopuszczającą do obowiązywalności', polegającą na redukcji wszelkich założeń, komentarzy, nazw, które mogłyby naruszyć bezpośredniość tego, co dane, i jednocześnie przysłaniać to, co dane. To fakt (dany stan rzeczy: *Tatsachen*) rozstrzyga o tym, jakie pojęcia wobec niego może badacz zastosować²². Jeśli chcemy więc zrozumieć istotę i znaczenie badań istotnościowych, to zaakcentowanie tego etapu jest dla nich zasadnicze. Ważne, by od strony fenomenologicznej sprawdzić odpowiedniość stosowanych terminów, które naznaczają rzeczywistość. By sprawdzić, czy to, co chce się badać, zostało dobrze nazwane. Wykluczone jest tu bezkrytyczne stosowanie teorii, w następstwie którego to fakty są dostosowywane do teorii, a nie ona budowana na podstawie faktów. Ta postawa fenomenologiczna, zwana *epoché*, pozwala uchronić się badaczowi (a może też i praktykowi) przed owym częstym błędem metodologicznym. Wolna od teorii deskrypcja ma i w obszarze wychowania 'zabezpieczyć' ów fenomen jako punkt wyjścia dalszych badań, ustalając istotnościowy rys tego, czym np. w ogóle jest wychowanie.

Zadaniem opisu fenomenologicznego jest ujawnienie (unaocznienie) ostatecznej instancji założeniowej²³. Dopiero tak przeprowadzone ustalenia kształtują oraz warunkują zrozumienie problematyki danej dziedziny (np. rzeczywistości wychowawczej), a w porządku metodologicznym uprzedzają pojęciową strukturę teorii. Opis trzeba prowadzić dopóty, dopóki to, co powinno zostać opisane, nie przedstawi się jako coś ostatecznego, jedyne w swoim rodzaju. Pytaniem naprowadzającym badacza na istotę jest pytanie: Co jest? (mi dane)²⁴, lecz nie wystarczy je zadawać i jak to żartobliwie określa Fischer: 'gapić na przedmiot z wlepionymi węń oczyma'. W metodycznym opisie przytomne wpatrywanie się jest jego warunkiem, lecz:

„(...) tak jak ktoś, kto wpatruje się szeroko otwartymi oczyma i utrzymuje spojrzenie na jakiejś barwie, tę barwę widzi, ale niekoniecznie (...) «jako» barwę rozpoznaje, jako tę

²¹ A. Fischer należał do tak zwanej „grupy monachijskiej” rozwijającej poglądy E. Husserla. Zob. *Encyklopedia pedagogiczna XX wieku*. T. I, Warszawa 2003.

²² A. Fischer: *Deskriptive Pädagogik* [w:] *Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft*. S. Oppolzer (Hrsg.), Bd. I., München 1966, s. 92.

²³ Tamże, s. 89.

²⁴ Tamże, s. 90 oraz zob. s. 91.

lub inną ujmuje, tak (...) fenomenolog jest zobowiązany, by to, co jest dane jako takie, od wnętrza uchwycić, charakteryzować, kwalifikować”²⁵.

Podstawowym narzędziem opisu jest oczywiście język. A ten w konsekwencji ma służyć komunikacji. W niej zaś zasadnicze znaczenie ma proces naprowadzania słuchacza na ogląd istoty, czy inaczej: naprowadzania go na doświadczenie źródłowe ów ogląd istoty mu umożliwiające. Na tym polega cała sztuka opisu: tak naprowadzać, by doprowadzić do źródła. Poznanie fenomenologiczne nie jest więc poznaniem mającym na celu uzyskanie przez badacza samozadowolenia, lecz służy wspólnym poszukiwaniom, w którym badacze wzajemnie siebie naprowadzają na ogląd istoty badanego zjawiska. W owym właśnie procesie wzajemnego siebie naprowadzania daje znać o sobie aspekt pedagogiczny, mogący inspirować pracę dydaktyczno-wychowawczą²⁶, zwłaszcza w sferze przekazu wartości²⁷. Ani samo komunikowanie, ani komunikowanie się, ani nawet porozumiewanie co do czegoś nie jest wystarczająco nośne, jeśli dotyczy pedagogii wartości. Jeśli nawet tylko wyjdziemy od samej etymologii pojęcia ‘pedagogika’ jako ‘prowadzenia dziecka’, to proces prowadzenia w tym przypadku może się odbywać tylko poprzez doświadczenie świata wartości. Samo tylko uczestniczenie w pewnych sytuacjach czy zdarzeniach, które mają komuś jakąś wartość (wprost lub nie) uprzytomnić, jest często niewystarczające. Jak również samo ich przeżycie. Trzeba wysiłku dodatkowego, szczególnego rodzaju opisu istoty sprawy, opisu unaoczniającego. Intuicja owej istoty (sensu) będzie tu odgrywać poważną rolę. Gdybyśmy jednak nie wierzyli, że nasz rozmówca posiada również pewną intuicję istoty, gdzieś w głębi swej świadomości, a w przypadku np. wartości etycznych w głębi jakiegoś zmysłu moralnego czy sumienia, musielibyśmy wszelaką pracę pedagogiczną zarzucić i uznać za bezsensowną. Oczywiście, byłoby też naiwnością sądzić, iż samo przekonanie co do takiej możliwości gwarantuje skuteczność pedagogicznych przedsięwzięć.

W opisie pracy fenomenologa jeszcze jedno wydaje się cennym wskazaniem dla pedagoga. Otóż to, że:

„Pisarz fenomenologiczny nie «wykłada» swej nauki czytelnikowi, lecz usiłuje jedynie pomóc mu w zdobyciu samodzielnego doświadczenia, o które chodzi”²⁸.

²⁵ Tamże, s. 93–94.

²⁶ Z tego względu wydaje się autorce, że upatrywanie w fenomenologii tylko metody filozoficznej, nieprzydatnej w codziennej pracy, jest nieporozumieniem. Wprost przeciwnie, można sądzić, że postawa badawcza tu opisywana powinna stać się niejako ‘drugą skórą’ wychowawcy czy nauczyciela. Zob. J. Sommer: *Dialogische Forschungsmethoden*. München–Weinheim 1987, s. 105–155. Wydaje się też, że przyjęcie takiej właśnie postawy w dyskusjach toczonych pomiędzy teoretykami przyniosłoby więcej wzajemnego zrozumienia oraz otworzyłoby drogę do podejmowania decyzji będących wyrazem autentycznej, wspólnej troski o stan polskiej i pedagogiki oraz pedagogii.

²⁷ Sytuacja dydaktyczna jest swoistego rodzaju sytuacją wychowawczą, w której dokonuje się przekaz wartości, a ten konstituuje sam fenomen wychowania.

²⁸ R. Ingarden: *Z badań nad filozofią współczesną*. Warszawa 1963, s. 316. Wątpliwe by się już stało podążanie za stwierdzeniem, może i trochę kokietyrystycznym, w którym ów filozof mówi, że: „Dla czytelnika nieinteligentnego lub nie mającego daru uzyskiwania bezpośrednich danych doświadczenia oraz wczuwania się w intencje autora, dla czytelnika wreszcie leniwego lub niechętnego – książki fenomenologów będą zawsze uchodziły za «niezrozumiałe». Na to nie ma

By móc 'trafić' do kogoś opisem danego fenomenu, trzeba naprowadzić go na samodzielne doświadczenie, które i dla niego samego jest możliwe, trzeba mu pomóc uzyskać wgląd w choćby nawet załączek doświadczenia źródłowego. Bez niego właściwie cały proces wychowania skupiony wokół naprowadzania dzieci na świat wartości kończyłby się na postawie legalizmu, co raczej można zaliczyć do patologii (bezsensu, a nie sensu) wychowania.

Podsumowując powyższy wątek rozważań, można przyjąć za ważną dla pedagogii wskazówkę, iż: praca pedagogiczna polega przede wszystkim na naprowadzaniu dzieci i młodych ludzi na doświadczenia źródłowe, ponieważ tylko one mają siłę konstytuowania aksjologicznego zrębu ludzkiego etosu życia²⁹.

Tu pojawia się jednak dość ważny problem związany z samą postawą fenomenologicznego oglądu rzeczywistości, proponowaną przez E. Husserla w wersji pierwotnej, która jednak stała się przedmiotem żywej dyskusji w obrębie filozofii właśnie ze względu na to, co chcieli badać fenomenolodzy – na sam przedmiot badań, zwany światem przeżywanym (*Lebenswelt*). Kilka zdań należy temu poświęcić i w tej pracy, by precyzyjniej wskazać ten aspekt badań fenomenologicznych, który może być szczególnie owocny dla pedagogiki³⁰.

Postawa fenomenologiczna, po przeprowadzeniu 'zabiegu' zawieszenia-epoché wobec świata życia oraz życia przebiegającego w świecie, pozostawia badacza w samotności³¹. Badacz przestaje być uczestnikiem świata, stawiając swe poznanie ponad światem, który przedstawia mu się jako przedmiot-fenomen. Ta samotność ma jednak charakter głębszy i bardziej zasadniczy, a też bardziej radykalny, aniżeli ta, która jest udziałem człowieka odosobnionego od wspólnoty ludzkiej. Taki człowiek pozostaje zawsze wewnątrz siebie w jakimś świecie przeżywanym (*Lebenswelt*), lecz pomimo wyraźnego doświadczenia samotności nie opuszcza intersubiektywnego świata wspólnoty, która w nim żyje, a on jest jej duchowym uczestnikiem. W owej postawie, jak pisze E. Husserl:

„... nie jestem pewnym Ja, dla którego ciągle jeszcze ma ważność Ty, jego My i cała jego wspólnota współpodmiotów”³².

Trudno w tym momencie rozważań dokładnie podać, czy tego rodzaju wyłączenie się ze świata zachodzi i w poznawaniu istotnościowym fenomenów wychowania, czy ono w ogóle ze względu właśnie na istotę tychże powinno następo-

radę”, chociaż ukazuje, na jak duże trudności komunikacyjne może natrafić badacz próbujący sprostać wymaganiom tej metody.

²⁹ Można by na podstawie metody fenomenologicznej spróbować określić metodę pracy pedagogicznej, jaką byłoby 'naprowadzanie dziecka na źródłowe doświadczenie wartości'. Trzeba mieć jednak świadomość, że siła tkwiąca w doświadczeniu źródłowym fenomenów egzystencjalnych jest nośnikiem wartości zarówno pozytywnych, jak i negatywnych.

³⁰ Perspektywę badań fenomenologicznych, opierających się na filozofii E. Husserla, na grunt pedeutologii (poznawania nauczyciela jako 'przedmiotu' badań pedagogicznych) proponuje przenieść B. Żechowska w szkicu *Nauczyciel w fenomenologicznej perspektywie poznawczej* [w:] tejże: *O poznawaniu nauczyciela*. Katowice 1995.

³¹ J. Rolewski: *Rozum, nauka...*, s. 78.

³² E. Husserl: *Krisis der europäischen Wissenschaften* [w:] *Husserliana*. Bd. IV, par. 54b, przeł. S. Walczewska [w:] K. Świącicka: *Husserl*. Warszawa 1993, s. 191, za: J. Rolewski: *Rozum, nauka...*, s. 78–79.

wać. Na razie można powiedzieć tyle, że badacz – pedagog nie może przestać być uczestnikiem. Co to jednak znaczy ‘być uczestnikiem’? O jaki rodzaj uczestnictwa tu chodzi? Może mogę rezygnować z niego metodologicznie, zanurzać się tylko myślą w dane świadomości, pozostając jednak cały czas na uwierzytliwieniu rzeczywistości konkretnej, żywej, egzystencjalnej sytuacji, wypełnionej i charakteryzowanej odpowiedzialnością, moją odpowiedzialnością, jako jej uczestnika stojącego wobec drugiego człowieka – dziecka?

Z punktu widzenia pedagogiki interesujące są uwagi R. Ingardena i J. Tischnera, poddające możliwość ‘niewchodzenia’ w *epoché* i redukcję, na które powołuje się J. Rolewski w cytowanej pracy.

„W tej sytuacji może zatem – wbrew samemu Husserlowi – nie byłoby wcale naiwności filozoficzną porzucenie perspektywy myślowej otwartej przez *epoché* i redukcję? Może jednak warto wrócić do owej naturalnej pre-fenomenologicznej postawy filozoficznej i spróbować zbadać wszystkie implikacje teoretyczne «świata przeżywanego» oraz największego – jak sądzę – Husserlowskiego odkrycia w tym zakresie: a priori *Lebenswelt*, jakie w tej i tylko w tej postawie mogą się pojawić? Otwiera to na pewno znacznie bardziej interesującą perspektywę dociekań filozoficznych niż jałowe w gruncie rzeczy poszukiwanie sensu i zgłębianie pokładów pra-Ja”³³.

Pomimo wszelakich postulatów, że postawa fenomenologiczna polega na przyjęciu stanowiska wyłączonego ze świata przeżywanego, (nieprzeżywanego tego świata?) niezaangażowanego obserwatora, którym kieruje wyłącznie nastawienie teoretyczne (co faktycznie może być groźne dla samego badacza, w przypadku gdy przedmiotem badań staje człowiek i jego życie), wydaje się, iż pojawiło się coś, co przekroczyło samo siebie. Otóż, pracując nad własnym poznaniem, człowiek w tym przypadku pracuje nad samym sobą. Zarazem więc pracuje nad własnym sposobem bycia wobec: siebie, drugiego, przyrody i kultury. A też wobec tego, co nadprzyrodzone. Postawa fenomenologiczna wnika nie tylko w strukturę poznawczą człowieka, ale przenika również jego strukturę odnoszenia siebie do i wobec świata. Wydaje się, że tego właśnie ‘sposobu’ można (o ile nie trzeba) ‘uczyć’ dziecko, jeśli się go oczywiście wcześniej samemu w jakimś stopniu posiadało i opanowało jako pewną ‘umiejętność’ myślenia. Ta postawa, nakierowana na poznanie istoty sytuacji, w której człowiek uczestniczy, może nabrać charakteru zasady odniesienia duchowo przenikającej relacje pomiędzy dorosłymi i dziećmi, która to relacja, już ze społecznego punktu widzenia – kulturowego życia i trwania społeczności, ma znaczenie priorytetowe. Samo *epoché* niesie z sobą szacunek wobec rzeczywistości, wnosi nakaz jej słuchania, kontemplowania, uważnego studiowania jej taką, jaka jest w swej naturze. Dopiero potem człowiek powinien pozwalać sobie na sprawstwo³⁴.

³³ J. Rolewski: *Rozum, nauka...*, s. 89.

³⁴ W literaturze niemieckiej w odniesieniu do pedagogiki nieco uproszczono skomplikowaną i ‘nieostrą’ procedurę poznania fenomenologicznego, poprzez zniesienie redukcji transcendentnej i wprowadzenie pojęcia fenomenologii stosowanej. W tym przypadku badacz, biorąc za określenia: ‘dane świadomości’ (*Bewußtseins-Gegebenheiten*) to, co jest świadomości dane, koncentruje się na konkretnych fenomenach rzeczywistości, np. rzeczywistości wychowawczej. Główny nacisk zostaje tu położony na redukcję ejdetyczną. Szerzej na ten temat K. Ablewicz: *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*. Kraków 1994, s. 68-73; H. Danner: *Methoden Geisteswissenschaftlicher Pädagogik*. München-Basel 1979; W. Lippitz: *Phänomeno-*

Przedmiotową ważność uzyskują więc przede wszystkim pytania o niezbywalny sens fenomenów samego wychowania, związanych jednak ściśle z doświadczeniami życia człowieka, zwłaszcza doświadczeniami międzyludzkich, międzyosobowych odniesień, takich jak np.: zaufanie, lojalność, autorytet, posłuszeństwo, odwaga, szacunek, szczerość, wierność, pokora, odpowiedzialność, wolność, podmiotowość, cielesność czy doświadczenia czasu i przestrzeni (a też z wszelkimi ich odwrotnościami). Pytania te padają oczywiście nie ze strony osób przypadkowych, lecz samych uczestników sytuacji wychowawczych, dla których troską podstawową jest sensowność ich własnych działań, umożliwiających urzeczywistnianie wartości w konkretnym „tu i teraz” życia każdego dziecka.

Na zakończenie nasuwa się jednak pytanie: czy wymagania stawiane opisowi fenomenologicznemu są do wypełnienia i to przez pedagoga? Czy to, co ostateczne, może być faktycznie ‘ostatecznie’ odsłonięte i przedstawione w sposób niebudzący wątpliwości? A. Fischer sam przyznaje, że:

„Gdy chodzi o to, co ostateczne, to i tak zadanie to nie jest możliwe w całości do wypełnienia: dochodzi tutaj do głosu od dawna już znane zdanie, że tego, co ostateczne (tak jak na swój sposób «swoiste») nie można w zasadzie opisać, lecz tylko wskazać. Przyznaje to, myślę jednakże, że właśnie owo wskazywanie ułatwia, bądź utrudnia, umożliwia lub przeszkadza porozumiewaniu się co do ostateczności (swoistości), zależnie od sposobu wyrażania, który się po temu wybiera, a szczególnie według staranności, z jaką się go precyzuje. Poza tym: nawet jeśli to, co ostateczne, więcej się opisowi nie poddaje, to można je, że tak powiem, ustalić tylko jako wypełnianie sensu znaczenia nazwy, tak by w mniej lub bardziej dokładny i kompletny sposób różnicować to, co mogłoby w wielości stanowić coś ostatecznego, ewentualnie przedostatecznego. Na zakończenie trzeba stwierdzić, że coś, co mogłoby uchodzić za ostateczne, co samo z siebie jest możliwe do zrealizowania dzięki ukierunkowanej na fenomenologiczną deskrypcję umysłowości (*Geisteshaltung*) w znaczeniu ogólnym i po ostatecznej bezowocności badań, nie inaczej może zostać scharakteryzowane jak poprzez różnicowanie i konfrontację”³⁵.

Gdyby faktycznie można było nie tylko wskazać, ale w wyczerpujący, jednoznaczny i absolutnie obowiązujący sposób opisać to, co ostateczne, to zamknęlibyśmy sami sobie świat myśli, możliwość interpretacji, a przede wszystkim otwartą przed każdym człowiekiem możliwość samodzielnego poszukiwania prawdy, dobra, piękna³⁶, którą trzeba wspomagać w procesie wychowania (jako zadanie) i która stanowi zarazem cel procesu wychowania. Tak więc, badacz – fenomenolog w swych poznawczych wyprawach musi się liczyć z tym, że jego poszukiwania będą żmudne i czasem naznaczone wysiłkiem nieustannie nawracającego Syzyfa. Z jednej strony bowiem obiektywna siła przyciągania, jaką promieniuje sens fenomenu, będzie wyznaczać mu drogę i podtrzymywać w naprowadzaniu własnych zdolności poznawczych na istotę owego fenomenu, a z drugiej – jego ‘kamień poznania’ będzie nieustannie strącany przez choćby samą możliwość wystąpienia od-

logische Studien in der Pädagogik. Weinheim 1993, Deutscher Studien Verlag; J. Muth: *Tines Odyssee zur Schule. Behinderte Kinder im allgemeinen Unterricht*. Bochum 1991, Berg-Verlag.

³⁵ A. Fischer: *Descriptive...*, s. 94.

³⁶ Zob. np.: W. Stróżewski: *Ponadkulturowe wymiary dobra, prawdy i piękna*. Zeszyty Naukowe UJ, Prace Pedagogiczne, z. 9. F. Adamski (red.), Kraków 1988, czy K. Olbrycht: *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*. Katowice 2000.

miennej interpretacji, dokonywanej przez inny, samodzielnie poszukujący istoty i sensu tegoż samego fenomenu podmiot poznający. Czy uda im się wtoczyć swoje kamienie na szczyt, wspinając się po odrębnych zboczach swej subiektywności? Pozostaje to pytaniem otwartym. Jeśli założyć obiektywne istnienie wartości – może to nastąpić; jeśli natomiast wartości istnieją tylko subiektywnie i relatywnie, to ścieżki badań mogą doprowadzić poszczególnych badaczy do tego samego punktu tylko poprzez przypadek, a nie jako rezultat nadziei na odkrycie wspólnego, choć rozdzielonego na ludzkie indywidualności sensu, wyznaczanego prawdą przedmiotu.

To więc, że opis fenomenologiczny nie jest w stanie do końca sprostać ambicjom uzyskania wiedzy fundamentalnej, pewnej i oczywistej, która to wiedza zostałaby zapisana i z której, samo z siebie, wypływałoby zobowiązanie, nie jest jego słabością, lecz paradoksalnie – siłą. Tak jak to zachodzi w przypadku zasady 'otwartego pytania' wobec istoty człowieka. To właśnie fenomenologia strzeże przed totalitaryzmami, a zarazem relatywizmami. Wierność istocie nie pozwala popadać ani w skrajności poznawcze, ani w kulturowy marazm tradycji, która miałaby polegać na statycznej transmisji (reprodukcji) wzorów zachowań. Stąd metoda fenomenologiczna powinna być rozwijana jako sposób poznawania świata, ale też jako podstawa ludzkiego w nim uczestniczenia.